

# *Visual Methodologies of fears spoken by Portuguese childrens of natural livelihoods and Fore Caster Homes*

## *Metodologias visuais de medos falados por crianças portuguesas de meios naturais de vida e de Lares de Infância e Juventude*

Júlio Gomes, Joana Fernandes, Patrícia Costa

Instituto de Educação,  
Universidade do Minho - Braga  
gomes.bcl@gmail.com joanafreitasfernandas@gmail.com  
patricia6050@hotmail.com

Judite Zamith-Cruz, Zélia Anastácio

Centro de Investigação em Estudos em Educação,  
Universidade do Minho  
Centro de Investigação em Estudos da Criança  
juditezc@ie.uminho.pt, zeliáf@ie.uminho.pt

Ana Rita Fernandes

Colégio de S. Caetano - Pólo de Formação  
Braga  
anarifernandes@gmail.com

**Abstract** — This Case Study is part of the national project *Development of Skills for Health and Healthy Sexuality from the Identify Needs in School and Institutional Environment*.

In Portugal, one of the common reasons for a child/youth live in an institution concerns be considered his family "dysfunctional" [1] [2] [3]. The family and the school problems are associated with adversity, and about 30% of young people separated justifies a specialized care [4], not knowing if the custody is cause or is consequence the problem [5].

By Action-Research, in that diagnostic phase, were interviewed individually about 109 girls and 87 boys, of 4-12 years old, living at home and in residential facilities. They discuss, wrote and draw a negative emotion - the fear.

The objectives and intentions were, as follows: (1) Intervention by existential/experiential, and visual techniques [6] [7]; (2) active listening in dual interaction, being debated fearful situations with family and peers; and (3) Content Analysis for the occurrences, sensitive to social class and culture, on the northern coast of Portugal.

In family the relationship and the culture is different from religious caregivers. Girls of Homes for Children and Youth elucidated contingencies and fears not always trivial, anticipating future not always realistic.

When the texts and images got fears, and inadequate coping styles (compensation for excess, avoided confrontation, family disclaimers ...), collaboration was sometimes denied, subliminally or explicitly, because they do not say *what is the point*. However, their fears are *good pictures* with animals and uncertain figures, and are open to exploitation fears in the family, in homes and peers.

**Keywords** - *Visual Methodologies; Northern Portugal; emotions and affectivity; portuguese culture; content analysis; semi-structured interviews; childrens; ex-residents in foster care homes.*

**Resumo** — O Estudo de Caso insere-se no projeto nacional *Desenvolvimento de Competências para a Saúde e a Sexualidade Saudável a partir da Identificação de Necessidades em Meio Escolar e Meio Institucional*.

Em Portugal, um dos motivos frequentes para a institucionalização de criança/jovem prende-se com ser considerada a sua família "desestruturada" [1] [2] [3]. À queixa familiar e escolar associa-se a adversidade e, em cerca de 30% de crianças/jovens separadas, justifica-se o atendimento especializado [4], não se sabendo se a custódia é causa ou consequência da problemática [5].

Por Investigação-Ação, na fase de diagnóstico, foram entrevistadas cerca de 109 meninas e 87 meninos, de 4 a 12 anos, a viverem em casa e em residências de acolhimento. Individualmente, conversaram, escreveram e desenharam a emoção negativa de medo.

Os objetivos e intenções foram as seguintes: (1) Intervenção por técnicas vivenciais/experienciais e plástico-visuais [6] [7]; (2) Escuta ativa na interação dual, sendo debatidas situações de medo em família e com colegas; e (3) Análise de Conteúdo para as ocorrências, sensíveis a classe social e cultura, no Litoral Norte de Portugal.

Na relação não familiar com cuidadores e cultura religiosa distintas, as meninas de Lares de Infância e Juventude elucidaram contingências e medos nem sempre triviais, antecipando futuros nem sempre realistas.

Quando os textos e as imagens pegaram os medos e modos de *coping* inadequados (compensação por excesso, confrontos

evitados, renúncias familiares...), a colaboração foi por vezes negada de forma subliminar ou explícita, porque elas não dizem o que vem ao caso. No entanto, as suas boas imagens de medos são com animais e figuras incertas e ficam abertas à exploração os medos na família, em residências e de pares.

*Palavras Chave – Metodologias visuais; Norte de Portugal; emoções e afetividade; cultura portuguesa; análise de conteúdo; entrevistas semiestruturadas; crianças; ex-residentes em Lares de Infância e Juventude.*

## I. INTRODUÇÃO

Evelyn Hatcher [8] defendeu podermos ganhar outra intuição por serem realizados estudos de “cognições visuais criativas”, nomeadamente com crianças.

A representação textual e visual a apresentar é descritiva e interpretativa. Os medos são algo ilimitados para linguagens escrita e de arte [9], sem expressão “correta” e desenho “bem feito” de explorações que são concetuais.

Que medos têm as meninas e os rapazes? São mais medos reais ou irreais (fantasiosos)? Os segundos não têm que ver com adulto que as assustem? Que experiência inusual? Valoriza-se hoje a recolha de registos e publicação de textos visuais (mistos) de realidades múltiplas de jovens [10], com vista a ser feita teoria, nomeadamente com a abertura de [11], que enfatizou não tanto as (grandes) teorias da educação artística (Wilson, Lowenfeld, Parsons...) como os relatos bem informados.

Não instruímos o/as autor/as em termos técnicos. Se o ato de desenhar de crianças não é mecânico quando façam imagens, então, como [12] o defendeu, «é um processo de interação entre as mentes de crianças e os armazéns das suas experiências passadas.» O acento cognitivo e criativo já tinha sido colocado por Lowenfeld [13], ao afirmar que «o processo de desenhar, pintar ou construir algo seja complexo, múltiplos aspetos trazidos à experiência de criação dum todo significativo e novo». Nos antecedentes teóricos, também se tem com base a noção de que o sistema linguístico e os elementos do sistema visual possam ser melhor associados, como [14] o colocou na aprendizagem integrada, por ser feita «a maximização de relações através dos e dentro dos sistemas simbólicos».

Entre os 4 e os 12 anos, 109 meninas e 87 rapazes constituíram o grupo de estudo, em atenção à fase de vida em que há a vontade de escrever e de comunicar, em que crianças procuram reproduzir a escrita dos adultos.

Para a avaliação de necessidades e intervenção com técnicas vivenciais/experienciais, privilegiaram-se representações gráfico-visuais do “estádio comunicativo” [15], geralmente de maiores de 3-4 anos, em famílias ditas desestruturadas ou a viverem em relações disfuncionais na família: experiência de episódios de violência doméstica/conjugal, existindo vínculos reduzidos no casal, mudança frequente de casa e/ou de companheiro/a, comunicação e regras limitadas (ambivalentes ou inadequadas), inclusive, sendo registados eventos que enquadram crises familiares: morte e separação/divórcio.

Salienta-se a condição recente de emigração e a ausência prolongada de figura significativa de pai.

## II. OBJETIVO

Além dos objetivos relativos ao formato de intervenção, de entrevista e de técnica de análise textual, importou-nos evidenciar fatores sociofamiliares e culturais, que se prendem com a expressão visual e a linguagem oral e escrita de menores sobre os seus medos na “vida que eu tenho, hoje?» Acresce dizer que são influências socioeconómicas e socioculturais as observadas nas limitadas condições de vida por desigualdades sociais, por reduzido valor conferido ao trabalho de arte de crianças (na escola), na sua tendência à imitação de desenhos de pares e nos estereótipos da escola regular. Preocupámo-nos também em desenvolver a cognição e a imaginação dos participantes, as suas “cognições visuais criativas” [8], no sentido em que mais importante pode ser o que se goste de viver sem preocupação, ansiedade e temor. Outra questão foi as raparigas adquirirem conhecimento e darem significado ao mundo, por trabalho de arte, além de alcançarem espírito crítico, criatividade e autonomia/independência de regras. Uma das regras comuns é a de “desenhar bem” (o esquema de estereótipo), o que se encontra em manuais, nos media e é elaborado no quadro por professores, no que as crianças copiam o modelo da pessoa, da casa ou da árvore.

## III. METODOLOGIA

Individualmente, estudantes do 2º ano de curso de licenciatura de ensino básico da Universidade do Minho recolheram os textos visuais (mistos) ou não, com o domínio dum guião de entrevista e roteiros de análise que incluíram parâmetros temáticos numa sequência, que partiu do Desenho de Figura Humana [17], incluindo a seguinte instrução: «... às vezes, eu tenho medo de... quando eu tenho medo, eu...».

Em investigações qualitativas, são enfatizadas as categorias in vivo, derivadas das palavras utilizadas pelos participantes da (sub-)cultura em estudo (categorias a posteriori), o que se distingue das investigações quantitativas, em que a Análise de Conteúdo é realizada nos termos das categorias construídas a priori pelos investigadores. Na prática dominante, estabelecem-se as categorias e conta-se o número de exemplos, que “caem” em cada categoria. Nesse modelo quantitativo, as categorias têm que ser suficientemente precisas, para permitirem a distintos investigadores chegarem aos mesmos resultados, com os mesmos materiais/textos.

Por seu lado, no Estudo de Caso visou-se compreender o que afete certas crianças em contextos de observação, descrevendo-o e interpretando-o, mais do que entender outros “casos” [18], dando origem a várias perspetivas propiciadas por entrevista semiestruturada. As questões dirigidas às pequenas tenderam a ser do tipo “aberto”, exigindo posterior codificação/categorização das respostas, como foi dito, a elaboração de categorias foi feita *a posteriori*, dado que aos inquiridos foi dada a oportunidade de falarem nas suas próprias definições para as conceções temáticas apresentadas, entre as quais os seus medos. Com perguntas abertas, a

diversidade de respostas aumentou, se bem que se soubesse da maior dificuldade de responder às perguntas abertas [19], com a introdução seguinte: «A próxima pergunta é sobre... o medo. Todas as pessoas têm medos. De que tens mais medo?...»

No contexto português e local que conhecemos como docentes, teve-se a intenção de tomar a perspetiva das interlocutoras, interferindo as entrevistadoras (estudantes da Universidade do Minho – Instituto de Educação) o menos possível nas escolhas do que retratar, mas observaram o que disseram e criaram crianças, espontaneamente. Encorajou-se expressão de ideias por desenhos e não a qualidade da expressão figurativa nas explorações concetuais de medos. Acresce dizer que a comunicação humana tem carácter de reflexividade (ver Etnometodologia), pelo que também as meninas têm em conta o ponto de vista das jovens universitárias. As inquiridas tendem a responder ao que creem que a “investigadora” queria saber, isto é, estão muitas vezes a formular perguntas sobre o comportamento da entrevistadora o que, por sua vez, influencia o modo como estas últimas se comportam.

As transcrições de entrevistas áudio gravadas foram sempre usadas e, quando utilizadas, serviram para avaliar a exatidão dos relatórios de entrevistas, elaborados por estudantes universitário/as, para se compreender o modo como os pequenos participantes organizam o seu discurso, sendo usadas convenções estandardizadas.

Com a técnica de Análise de Conteúdo [20], analisaram-se “comunicações, para se obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores para a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção-recepção destas mensagens”. Depois da leitura flutuante e seletiva dos dados/textos, foram definidas categorias e subcategorias, elementos de significação para a emoção negativa. Apresenta-se, portanto, um Estudo de Caso, com metodologia visual [21] e de carácter microetnográfico por recolha de textos visuais de jovens. Foi usado lápis preto nº2; folha A4 branca, lápis de cor e canetas de feltro, evitado o recurso a régua e a borracha, utilizadas em circunstâncias de insegurança na representação gráfico-visual, no que [22] designou de “aprendizes mecânicos”, quando repousem em “muletas” para desenhar.

#### A. Participantes

Entrevistaram-se, em Braga - Portugal, individualmente, entre 4-12 anos, 196 crianças, não excecionais e não possuindo capacidade artísticas elevadas, sendo discutível ser o que executaram “arte” [16].

Na tabela nº 1, observa-se a distribuição de frequências dos participantes, por género e idade, partindo de técnica de amostra de conveniência. Foi elaborado, na figura nº 1, um gráfico de barras, relativo à localização das suas residências, maioritariamente na zona Norte de Portugal - Distrito Braga, sendo residual a participação de jovens do Porto, tendo entretanto mudado uma criança para a Madeira - Funchal.

TABELA I DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR GÉNERO E IDADE

Idade	Nº de participantes por género	
	Feminino	Masculino
4	5	14
5	13	4
6	10	13
7	18	7
8	8	11
9	14	11
10	15	14
11	18	8
12	8	5
TOTAL	109	87
	196	

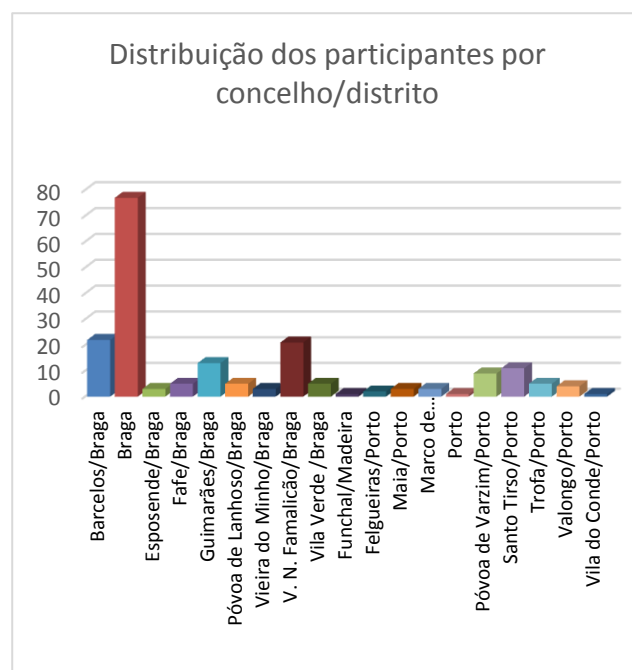


Figura 1. Distribuição dos participantes por concelho e distrito.

Foram-lhes dados nomes fictícios. As meninas vivem com os pais ou em três residências de acolhimento, de longa duração (mais de 6 meses de permanência), sendo recolhidos dados sociodemográficos e textos visuais de meninas como Beatriz, que se encontra, diariamente, a realizar atividades de estudo (em tempos livres) numa das instituições. Diana, Paulina e Jéssica estão institucionalizadas. Entre muitos outros pequenos, Eva permite a observação de risco familiar, por emigração do pai.

#### IV. RESULTADOS

Antes de focar o grande grupo de inquiridos, serão dados relatos individuais de entrevistas com Beatriz, Diana, Paulina, Jéssica e Eva. Outras poderiam ser selecionadas.

Beatriz é uma menina de pouco mais de 5 anos, que durante a realização de desenhos nunca os apagou, por possível autonomia e segurança, somente referindo várias vezes “não

saber” fazer telhados, saindo sempre “tortos” (não triangulares). Sem irmãos, desenhou-se entre o pai e a mãe, com estereotípia do esquema da figura humana, diferenciando as cores de “pai” azul (maior) e das raparigas, ela e “mãe”, em cor-de-rosa, sendo ela a primeira a ser desenhada. Beatriz disse logo o que desenhou, no topo da página e do lado esquerdo, sem cenário, comum para a idade: «Eu tenho medo de aranhas. Elas têm muitas pernas.» Que deseja Beatriz? Frequentando uma residência de acolhimento, no seu espaço educativo, acalenta o desejo de “ficar em casa”, “ser princesa” e Winx. Ambiciona, no futuro, ser bailarina por gostar muito de dançar. Outra condição de vida fez com que, no pedido de Desenho de Figura Humana, Diana representasse o que foi a primeira alusão à sua mãe, no comentário espontâneo: «parece que levou um murro no olho...[como a sua mãe?]. Está no parque...» Vimos o que se quis evitar: apagava o desenho e fazia melhor com lentidão. Chegou a deitar lascas de lápis no papel para dar sombras, aprendido na escola básica, 1º ciclo.

Na ajuda para fazer “o que é capaz”, não arrisca desenhar o que “não saiba”, como gostaria (repetido 2 vezes): gostava de desenhar «um cão pitbull, que salvou uma criança...» Nos media, foi divulgada que um cão dessa raça matou a criança, na região. Quando desenhou uma família, delineou uma outra figura significativa – o tio a apanhar sol na praia. Diana desenhou uma cobra, outro medo comum. Saliente-se que a maioria das crianças autoatribui-se valor – reconhece atributos em si mesma ou qualidades. Assim sendo, outra menina de um Lar, Paulina, preferiu escrever a desenhar, autodefinindo-se de “boa amiga” e redigiu o seguinte, colocada na condição de formular uma pergunta a alguém que saiba muito: «como é que vai a vida?» No que se relaciona com os seus “defeitos”, confiou «não gostar que toda a gente lhe esteja a falar ao mesmo tempo e, ainda por cima, aos ouvidos.» Quais são as tarefas/atividades que gosta de fazer com os pais ou irmãos? Sobre a família, com quem passa os fins-de-semana, Paulina escreveu o seguinte: «Adoro ver televisão, gosto de brincar com eles (irmãos), eles são engraçados, e adoro ajudar a minha mãe a fazer muitas coisas. Gosto de cozinhar, estender a roupa e fazer as camas.» Tendo 8 irmãos, no Desenho da Família, colocou-se entre os pais, sem outros. No medo, Paulina disse, fixou o papel: «Não consigo... medo de que os meus pais morram.» Jéssica ainda está a adaptar-se à residência, como a irmã, admitidas 3 meses antes do estudo (novembro 2013). Mostrou agrado do colégio, indo à escola noutra local, mas nem refere nem desenha uma família, apenas dizendo ter 4 irmãos e que vai a casa, quinzenalmente. Sobre a sua Figura Humana, comentou: «Esta menina podia ser eu. Esta está mais gordinha um bocadinho nos ombros. Ai, meu Deus! Que os olhos nunca me saem bem!» Como tantos outros, está presa a “arte da escola” [23]. O valor alcançado na avaliação da figura humana de Florence Goodenough [17] situa-se um pouco abaixo, de acordo com a idade, do valor esperado para a idade. Jéssica desenhou uma “pessoa especial” para si que, aliás, pega consigo: «Este rapaz [João] é da minha escola. Está sempre a pegar comigo, por isso é especial. Eu acho que gosto dele.» Quais são as “qualidades” da Jéssica? «Sou muito esquisita na roupa...» E os seus defeitos? «Tiro boas notas!» No diálogo, a entrevistadora entendeu o significado do “defeito”, porque boas notas são “positivas”, nem que sejam “baixas”. Revelou que, desde que foi admitida no Lar de Infância e Juventude (LIJ), as

suas notas passaram de “negativas” a “positivas”. Por seu lado, desenhou outra família, a da melhor amiga Anabela, afirmando ser uma família “muito animada” e que sempre a tratou “como se fosse da família”. Por seu lado, Jéssica afirmou “não tem medo de nada” e que, desde de que entrou no colégio, se sente “protegida pelos irmãos mais velhos”, ao contrário do tempo em que tinha medo que lhe “batessem”. Sentir-se-á zangada com alguém? «Quando dizem que eu tenho a mania que sou mais bonita que as outras pessoas, fico mesmo irritada! Porque eu sou bonita - eu sei - mas não ando a dizer a toda a gente.» O melhor, para Jéssica é «nunca nos sentimos sozinhos aqui [no LIJ].» Será diferente de viver com a família? «Temos sempre amigos... E quando o resto dos meninos não querem falar comigo, os educadores fazem-me companhia. Quando vou a casa aos fins-de-semana também não me sinto sozinha. Tenho 4 irmãos e um gato, é impossível me sentir assim.» (Jéssica) Quando está triste? Jéssica não quis falar acerca do que a possa entristecer, na medida em que seja “muito pessoal” e que a entrevistadora, enquanto “desconhecida, não deveria saber”. E quando se perguntado a Jéssica o que perguntaria a uma senhora “sabe tudo”, a sua resposta foi a seguinte: «Qual é o meu futuro? É que eu gosto do João (figura humana “especial”) e gostava de poder saber se vou namorar com ele.» Mas colocada a questão de se “imaginar no teu lugar preferido” e dizer onde é, descrevendo-o (com quem gostaria de estar, o que gostaria de fazer e como resolveria situações do dia-a-dia - cozinhar, resolver problemas que surjam...), Jéssica logo respondeu: «Esta é fácil! Era fora do colégio, com a minha família e com o João Queiroz... Não é que eu não goste do colégio e dos meninos. Para mim, eles são como meus irmãos. Mas não é a mesma coisa... Tu tens uma casa e vives com a tua família não é? É bom não é? Agora, imagina viveres com mais 60 ou 70 irmãos... Era confuso e barulhento...» Jéssica revelava tristeza, em pouco tempo, como se já tivesse a resposta preparada, mesmo antes de saber a pergunta. Pediu à entrevistadora para não contar aos educadores a resposta dela, porque não queria que eles ficassem tristes e que achassem que ela não gostava deles. Afinal, quais são os seus três maiores desejos? “Namorar com o João Queiroz” (a sua “pessoa especial”), “falar mais vezes com ele” e “andar nos intervalos com ele”. Jéssica veio, inclusive, a desenhar (por pedido) um sonho que teve durante o sono, se bem que «nunca se lembre muito bem dos seus sonhos». «eu estava a passar na passeadeira e apareceu a casa do rapaz (João) e pusemo-nos à beira da flor a falar.» Eva é gêmea de outra de 8 anos e tem um mano, um rapaz de 15 anos, vivendo com a mãe e os irmãos, sem o pai, emigrante. Entre outras, demonstrou uma “dificuldade” em fazer um desenho de “alegria”, com afirmações tais como “vai ser difícil”, “vou desenhar como sei...”, “não sei fazer muito bem” e “está muito mau, mas pronto!” Desenhou de novo uma árvore, como o professor lhe “ensinou”. Outro pedido lhe foi feito: «Gostava que pensasses numa pessoa, uma pessoa especial, que todos temos. Gostava de a conhecer. Podes desenhar o retrato dessa pessoa especial para ti, dizendo porque é especial?» Esclareceu, facilmente: «É o meu pai. Ele é especial, porque foi ele que me criou, claro!» E quando, noutra ocasião, lhe foi pedido que «contasse uma altura que viveu e que nunca mais esquecesse», desenhou, pormenorizadamente, sem comentários, a situação difícil, no aeroporto, na partida do pai, para a Suíça. Sem dúvida, foi o desenho em que demorou

mais na execução realista. À semelhança de crianças institucionalizadas, representou não a sua família, mas a família da prima Ana, mas justificou a escolha, de forma imprópria, dizendo o seguinte: «Escolhi esta família, porque me apeteceu. Está aqui [no desenho] a Ana e lembrei-me dela.» Por último, Eva teme um hipopótamo, desenhado, onde se encontravam, no seu interior, «vários animais, que o hipopótamo come». Porquê, um tal bicho? Tem medo de poder ser comida por ele. Acrescentou o seguinte, justificando a “qualidade” do trabalho de arte: «desenhei-lhe assim os olhos, porque ele é meio maluco.» Acresce dizer que Eva tem as suas zangas, com a irmã gémea Kika, o que explorou num desenho por si comentado: «quando é para fazer uma coisa e a Kika não quer fazer, deixa-me muito zangada.» Sobre as suas zangas, Eva optou por escrever “a perda de um amigo” e demonstrou uma certa agressividade, na expressão coloquial: “apetece-me estourar com alguma coisa.» Fica triste, em que circunstâncias? Eva idealizou e desenhou-se com “um dente a abanar”, doendo-lhe então muito: «E fico triste, quando me dão murros, porque dói mesmo... As lágrimas estão desenhadas a vermelho, para verem como a dor é muito grande.» Passando a um lugar de imaginação, ocorreu a Eva nomear «Castelo Branco, na serra [da Estrela], com 1.000.000.000 de árvores, nuvens, caminhos, enjoativo andar à volta, dava-lhe um estalo bem dado na cara.» Em seguida, o lugar ideal advém de nele se ter realizado a lua-de-mel dos pais mas, mais uma vez, Eva demonstrou ira nas expressões subsequentes. Os seus maiores desejos são, aliás, “ser rica”, “ter filhos saudáveis” e “ter um marido corajoso”, dito que, para a Eva, o pai é muito corajoso, porque “está fora” e “longe”. Em último lugar, Eva contou um sonho que teve, quando estava a dormir, dividindo os seus sonhos em sonhos “maus” e em sonhos “bons”. É um sonho “mau” «ter sido roubada, que me deitaram as portas do quarto ao chão, que me partiram o vidro da televisão e mataram a minha família e os meus netos.». Mas é “bom” «ter casado com um miúdo que se chama Rui Pedro, que é meu colega na escola. Depois tivemos filhos e fomos felizes para sempre.»

Mas, em geral, que medos têm meninas e meninos? As cerca de 200 crianças podem ter nomeado mais do que um medo, estipulando-se que, quando o medo fosse designado em valor igual ou superior a 10 vezes, colocar-se adiante o número de rapazes, seguido do de raparigas, separados por dois pontos (ex.: 9:14).

O mais gravoso medo contado por rapariga é que o irmão se suicide, depois de ameaça. Muito raramente dizem ter medo dos progenitores, cuidadores de residências ou pares, exceção para um rapaz que teme os berros dos pais («... quando o meu pai bebe e a minha mãe está no computador... e quando eles berram comigo») e para outro «... quando o meu pai vem com aquela cara de mau».

É claro que têm medo do escuro (9:14), o que é mais fácil de desenhar (como acontece com cobras e fantasmas): «... só se eu desenhar um cenário todos escuro, a lápis preto...» Outro fator de influência sociocultural, não contornado - como o escuro, evidencia-se nos raptos («como a Maddie») e nos ladrões (5:5), sem serem acusados, como em anos transatos, os “ciganos” e os “drogados”: «tinha medo do escuro, agora não tenho... tenho algum medo de estar sozinho, assim muito tempo sozinho, principalmente, de noite e que seja roubado -

até vou fazer aqui um ladrão.» Associa-se o escuro e o adormecer à noite, na cama do quarto isolado e aos “pesadelos”: «tenho medo dos pesadelos... porque parecem ser na vida real e, um dia sonhei que um palhaço... andava atrás de mim com duas facas...» Elucidou a ligeira diferença de «nos pesadelos fazem-me [os palhaços] medo, mas no circo fazem-me rir... Não gosto de palhaços [no circo], que têm riscos pretos nos olhos». Se tanto mascarados como palhaços não são receados, um menino explorou o que sente se “estiver sozinho”: «não tenho ninguém para estar comigo - como os sem-abrigo - e não quero ficar sozinho.» Quando lhe foi pedida a elucidação do desenho, explicou o esboço delineado: «na solidão, desenhei eu a chorar com pessoas a irem embora...»

Se os vampiros dos filmes recentes também não assustam, filmes foram referidos, como “casa de cera”, “o exorcista” e a “mulher sangrenta”, personagem de um outro filme de terror, não especificado, além do antigo videoclip de Michael Jackson para Thriller (“o meu cantor favorito”). As alturas (6:8) e as “vertigens” associadas por um rapaz constituem fobias comuns: «tenho medo das alturas e da parte funda da piscina. Quando tenho medo nem me aproximo fico quieto.» O “fim do mundo” e as catástrofes naturais são um tipo de medo instalado com as chuvas intensas, trovoadas, incêndios, rios e mar, sem esquecer os terremotos. Uma criança teme o lume, na fogueira acesa em casa. De entre acontecimentos reais, a morte é desenhada nas cruzes e «campas no cemitério... a primeira, é a campa do meu bisavô». Todavia, o maior número de medos dispersa-se por bichos, vistos em Jardins Zoológicos. Medos inatos, autênticas fobias, repetem-se: cobras (14:26) e, menos, aranhas (11:15). «Tenho medo de cobras e de ver cobras a comer um animal, um coelho... assusta-me, porque gosto muito de animais mas não de répteis.

As cobras brancas não me assustam, só as mais escuras... quando fui ao Zoo até fugi.» Mas um rapaz não tem medo delas, sem ser inquirido, explicando o efeito de prévia da sua “exposição ao vivo”: «por acaso, não tenho medo de cobras, porque já peguei numa e, quando peguei, deixei de ter medo.»

Não se compara o terror do réptil e do aracnídeo ao receio de centopeias com “muitas pernas” e de minúsculas formigas. E se é claro que O Lobo Mau assusta duas meninas de 5 anos de idade, registam-se em maior número as fantasias temerosas (monstros – 7:3; fantasmas, vampiros, bruxas, zombies; ogres) do que figuras reais? As imagens de ilusão são em menor número nomeadas do que os animais de grande porte, que matam pessoas, selvagens (crocodilo; leão; tigre; lobo; raposa; urso; hipopótamo; rinoceronte; elefante e escorpião), vivendo lá longe, como o tubarão, a orca, a piranha e o caranguejo do mar. Por outro lado, a experiência direta ou indireta de picadas de abelha não se esquecem.

Noutro domínio, há o pavor de se ser atropelada e da “velocidade dos carros”. No contexto urbano e rural em que vivem, a galinha, o cão, como o Dogue Argentino (2:10), até o gato, podem temer-se, nas palavras dum dos pequenos: «tenho medo de cães, ia ser mordido, quando tinha 9 anos. Posso desenhar um cão muito grande? Ele era preto, dum vizinho...» Curiosamente, não temem já ratos e ratazanas, tão frequentes nas casas do campo, com exceção, no diálogo auscultado: «Tens medo de alguma coisa? ‘Não’. Tens a certeza? ‘Sim.

Mas posso desenhar um rato se quiseses, pois, eu não gosto deles. Não é bem medo, mas não gosto deles... nem dos ratos grandes, das ratazanas'.» O morcego será o mamífero voador que também se encontra em zona agrícola que crianças raramente receiam. A tarântula é objeto de outro medo não comum ao grupo. Mas porque é que o dinossauro tem impacto numa única mente de 4 anos? É enorme, mete medo e não existe. Por último, quando é dito não se ter medo de nada (7:6), não se deve acreditar. Até “dos sustos” se tem medo. Em termos de género, não se observam diferenças nos medos, exceto quando elas, depois dos 8 anos, têm mal-estar com o insucesso escolar («tirar más notas nos testes»). Que estratégias encontram os mais novos para não terem medo? Ligam a televisão, “nos bonequinhos amigos”... Correm para a mãe ou para a avó.

## V. CONCLUSÕES

O estudo partiu da preocupação e interesse por educar para o sucesso, tanto o/as estudantes, futuras docentes de Educação Básica, como de crianças em situações de risco familiar. Na prática profissional deparamo-nos com meninas peculiares, não entendidas de imediato necessidades e potencialidades.

As jovens adultas, estudantes, mostraram-se afáveis e ativas no processo e, as crianças, de acordo com [13], não estiveram tão centradas no processo, quanto no produto do trabalho de arte. Mas temendo a crítica, por “dependentes de regras” ou raramente desenhando, executaram o mais fácil, na impossibilidade de copiarem modelos.

Partindo de estudos de género e de competência linguística, as raparigas tenderam também a utilizar mais do que rapazes a expressão verbal, a autoexpressão linguística e os esquemas relacionados com pessoas familiares. Observou-se ainda o modo de desenhar, para “encher o formato” [10], por exemplo, com o sol (a sorrir) ao centro e as nuvens sobrepostas, em cada lado da folha.

Desenhos estereotipados são os que têm o sol a sorrir, girassóis e macieiras. De forma típica nas crianças, as cores foram as esperadas, quando a relva é verde, as nuvens azuis e o sol amarelo. Por último foram formuladas observações, a considerar, nos cuidados ao fazer perguntas factuais (muito simples), nomeadamente, por existirem respostas inválidas na idade (em meses) e a relação entre o que foi dito (e desenhado) e o que se faz com medo não ser muito forte, sendo as atitudes, as crenças e as opiniões instáveis. Por sua vez, as respostas a perguntas anteriores podem ter afetado as respostas a pergunta focada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] T. Furniss, *The multiprofessional handbook of child sexual abuse: Integrated management, therapy and legal intervention*, London: Routledge, 1991.
- [2] J. Marvasti, *Play diagnosis and play therapy with children victims of incest*, in K. O'Connor & C. Schaefer, Eds. *Handbook of play therapy*, vol. II, N.Y.: Wiley and Sons, 1995.
- [3] I. Dias, C. Ribeiro, and T. Magalhães, *A construção social do abuso na infância*, in T. Magalhães (coord.), *Abuso de crianças e jovens: da suspeita ao diagnóstico*, Lisboa: Lidel, 2010, pp. 7-21.
- [4] Instituto da Segurança Social, *Relatório de Caracterização das Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento em 2011*, Lisboa: Instituto da Segurança Social, Mar. 2012.
- [5] P. Harrison, J. Geddes, and M. Sharpe, *Guia prático de psiquiatria*, Lisboa: Climepsi, 2006.
- [6] L. Greenberg, and S. Paivio, *Working with emotions in psychotherapy*, N.Y.: Guilford, 1997.
- [7] L. Greenberg, L. Rice, and R. Elliot, *Facilitating emotional change: The moment-by-moment process*, N.Y.: Guilford, 1993.
- [8] E. Hatcher, *Visual metaphors: a methodological study in visual communication*, Albuquerque, NM: University of New Mexico Press, 1974.
- [9] N. Goodman, *Languages of art*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill, 1968.
- [10] B. Wilson, and M. Wilson, *Teaching children to draw*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1982.
- [11] P. Smith, “Commentary: On arguing from authority”, *Studies in Art Education*, vol. 39, no.4, pp. 371-375, 1998.
- [12] L. Chen, “Relations between children’s drawings and social contexts”, *InSEA News*, vol.5, no.1, pp. 4-7, 1998.
- [13] V. Lowenfeld and W. Brittain, *Creative and mental growth*, 8<sup>th</sup> ed., NY: Macmillan. Publishing, Inc, 1975 [1987]).
- [14] M. Parsons, “Integrated curricula and our paradigm of cognition in the arts”, *Studies in Art Education*, vol.39, no.2, pp. 103-116, 1998.
- [15] M. Bernson, *Du gribouillis au dessin*, Neuchatel: Delachaux-Niestlé, 1957.
- [16] B. Wilson, “Child art, multiple interpretations, and conflicts of interest”, Ed. in A. Kindler, *Child development in art*, Reston, VA: The National Art Education Association, pp. 81-94, 1997.
- [17] F. Goodenough, *Measurement of intelligence by drawings*, Chicago: World Books Company, 1926.
- [18] R. E. Stake, *A arte de investigar com estudos de caso*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- [19] W. Foddy, *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*, Lisboa: Celta, 1996.
- [20] L. Bardin, *Análise de conteúdo*, 3<sup>a</sup> ed., Lisboa: Edições 70, 2005.
- [21] G. Rose, *Visual methodologies*, London: Sage, 2005.
- [22] J. Michael, *Art and adolescence: Teaching art at the secondary level*, NY: Teachers College Press, 1983.
- [23] A. Eflan, “The school art style: a functional analysis”, *Studies in Art Education*, vol. 17, no.2, pp. 37-44, 1976.